

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ольга ТКАЧЕНКО

У статті обґрунтовано будову когнітивного компонента етнопедагогічної компетентності вчителя, виявляється залежність цього компонента від змісту етнопедагогічної культури, дається характеристика окремим елементам визначеного компонента.

Ключові слова: педагогічна компетентність, етнопедагогічна компетентність учителя, когнітивний компонент етнопедагогічної компетентності вчителя.

Постановка проблеми. Розвиток педагогіки вищої школи, інтеграція української системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір зумовлюють розгляд категоріального апарату професіоналізму в контексті компетентнісного підходу, актуалізацію проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутнього фахівця в галузі освіти.

Грамотна організація визначеного процесу можлива при умові усвідомлення сутності та з'ясування складових елементів структурних компонентів етнопедагогічної компетентності учителя, одним з яких виступає когнітивний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми компетентнісного підходу в освіті опрацьовувались В. І. Байденком, Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, І. Г. Єрмаковим, О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, Дж. Равеном, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачовою; питання визначення поняття професійної компетентності вчителя, характеристики її структурних частин розглядались у працях Н. В. Гузій, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьминої, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, В. О. Сластьоніна, особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення висвітлювались О. Б. Бігич, О. І. Гурою, І. О. Зимньою, Я. В. Кічуком, В. В. Радулом, С. А. Раковим, Є. М. Смирновою-Трибульською, Л. Л. Хоружою, О. В. Шестопалюком та іншими науковцями. Проблеми педагогічної свідомості та професійного мислення вчителів виявились у

полі уваги таких науковців, як М. М. Кашапов, Ю. М. Кулюткін, Г. О. Нагорна, О. К. Осипова, О. С. Цокур. Компонентний склад етнопедагогічної компетентності вчителя не знайшов належної характеристики у науковій літературі, що й обумовило мету і завдання даної статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити сутність та структурні елементи когнітивного компонента етнопедагогічної компетентності учителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Етнопедагогічна компетентність розглядається нами як різновид педагогічної компетентності, що виявляє ступінь оволодіння педагога народною педагогічною культурою. Аналіз змісту та структури родового для етнопедагогічної компетентності поняття педагогічної компетентності свідчить про вагомість у будові визначеного особистісного утворення компонента, який відбиває опанування фахівцем у галузі освіти певною системою знань.

Знання, на думку Р. Дж. Стернберга, є необхідною умовою будь-якої компетентності [9, с.13]. Дослідження О. Б. Бігич, О. І. Гури, І. О. Зимньої, Я. В. Кічука, С. А. Ракова, Є. М. Смирнової-Трибульської, Л. Л. Хоружої, О. В. Шестопалюка підтверджують ґрунтування на знаннях різних видів професійної компетентності вчителя.

Знання в логіці трактуються як адекватне відбиття об'єктивної реальності у свідомості людини, результат процесу пізнання дійсності. До одиниць знань науковці відносять факти, поняття, теорії, технології тощо. Різновидами цих елементів є правила, норми, алгоритми дій, які виступають, на думку І. Г. Єрмакова, Т. І. Єрмакова, основою розв'язання життєвих та професійних проблем [3, с.159].

На важливість факту як інформаційної одиниці, грамотне оперування якою виявляє ступінь набутої кваліфікації, звертають увагу І. Г. Єрмаков, М. В. Кісіль, С. Х. Ляпін. «Факт» у філософії розглядається як термін, що походить від латинського «factum», у двох значеннях: 1) «істина, подія, результат», дещо «реальне», «конкретне», «одиничне»; 2) форма емпіричного знання. Отже, факт – це подія, яка дійсно відбулась, встановлене на основі досвіду знання.

І. Г. Єрмаков компетентність вважає приреченою бути «фактонавантаженою та фактоозброєною», оскільки сама компетентність – «це якість, породжена фактами та потрібна для роботи з фактами». Більш того, І. Г. Єрмаков вважає, що «справжнє знання завжди є компетентнісним знанням» [3, с.223], компетентність у фахівця «з'являється внаслідок обізнаності з певною темою фактів». Дослідник наголошує на тому, що «така обізнаність передбачає як вербальне, так і невербальне осягнення предмета, факту» [3, с.225].

Фактами в етнопедагогіці, виступають статистичні дані щодо життя дітей, інформація етнокультурного характеру, погляди на нормативні

канони ідеалу людини, факти про традиції виховання дітей в українців та інших народів з етнографічних, етносоціологічних та етнопсихологічних джерел тощо.

Н. В. Гузій вважає, що професійно-педагогічна компетентність «відображає академічну зрілість педагога та багатство його професійного тезаурусу» [2, с.181]. При цьому тезаурус традиційно визначається як «сукупність понять з певної галузі науки». Академічність асоціюється з відомими в наукових колах теоріями. Майбутній фахівець у галузі освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має засвоїти поняття про основні категорії педагогічної науки, уявлення про виховні ідеали різних рівнів, погляди на традиційні системи виховання дітей у різних народів, теоретичні підходи до їх аналізу тощо.

На знанієвий компонент професійної компетентності педагога звертають особливу увагу й І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич. Вони зазначають, що професійна компетентність педагога містить знання, яке ґрунтується на розвиненому професійному мисленні та професійній свідомості. Залежність професійної компетентності педагога від професійного мислення пояснює вагомість знанієвого компонента професійної компетентності у різних теоретичних підходах, оскільки «предметною основою мислення» вважається «склад знань».

У професійній педагогіці прийнято педагогічне мислення трактувати як «узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності», що виявляється у здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні проблеми, «в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності» [10, с.503], тобто оперувати різними мислительними процесами.

Ю. М. Кулюткін та Г. С. Сухобська вважають за необхідне розглядати педагогічне мислення як ієрархізований і розгалужений процес. Пропагуючи подібні ідеї, О. К. Осипова професійне мислення учителя, спрямоване на вирішення педагогічних завдань, визначає як таке, що являє «ієрархізований ланцюг мислительних процесів, співвіднесених з цілями навчально-виховного процесу». Педагогічне мислення, на її думку, характеризується «своєрідністю структури, змістового (синтезу спеціальних знань) і практично-дієвого (сукупність інтегральних інтелектуальних умінь) фондів, що мають своєрідні якісні характеристики» [8, с.203]. Вірогідно, Осипова розглядає професійну компетентність складовою педагогічного мислення. Ми вважаємо доречним у контексті проблеми погодитись з думкою М. М. Кашапова, який професійну компетентність вважає ширшим поняттям, що включає педагогічне мислення.

Педагогічне мислення розглядається науковцями, у першу чергу, як практичний тип професійного мислення. Ми вважаємо перспективним

розуміння М. М. Кашаповим педагогічного мислення як «процесу осмислення вчителем закономірностей педагогічної діяльності, що виконується». Вчений наголошує на тому, що справжній учитель покликаний творчо вирішувати професійно-педагогічні завдання, які формулює для себе у результаті вирішення проблемної педагогічної ситуації. Саме творчий характер педагогічної діяльності, на думку Кашапова, зумовлює потребу вчителя «аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації, робити вибір і застосовувати засоби педагогічного впливу», творчо підходити до створення нових засобів педагогічного впливу на учнів, організації навчально-виховного процесу в цілому [5, с.50].

Практично-дієвий, праксеологічний фонд педагогічного мислення вможливорює його розгляд А. К. Марковою як процесу «виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності у ході порівняння та класифікації ситуацій, виявлення в них причинно-наслідкових зв'язків» [6, с.42]. Значною мірою це стосується й опрацювання етнопедагогічного матеріалу, який сприяє підвищенню теоретичної та інтелектуально-практичної підготовленості до педагогічної діяльності в цілому, поглибленню аналізу педагогічних ситуацій, здатності до прогнозування їх розгортання, можливості застосування етнопедагогічної інформації у процесі навчання, виходу з певної педагогічної ситуації тощо.

М. М. Кашапов вважає, що професійні мислительні вміння вчителя організовуються «у контексті педагогічної діяльності та реалізуються на двох рівнях: ситуативному (вирішення комплексу поточних актуальних проблемних ситуацій) і надситуативному (вирішення вчителем проблемної ситуації пов'язано з перспективою розвитку педагогічного процесу) [5, с.48]. Враховуючи тісний зв'язок компетентності з мислительними вміннями, слід звернути увагу на обмеженість оцінки деякими науковцями компетентності як здатності ефективно розв'язувати проблеми, що виникають лише «в реальних ситуаціях життя» [3, с.142]. Дійсно компетентним, на нашу думку, можна назвати фахівця, який здатен реалізувати мислительні вміння на обох рівнях: ситуативному й надситуативному.

В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, О. І. Міщенко, Є. М. Шиянов підтверджують вагомість педагогічного мислення для професійної компетентності. Вони зазначають, що знання вчителя, для того щоб бути потрібними, мають бути систематизованими та дієвими, залучатись до теоретичної діяльності. Теоретична діяльність, як зазначають науковці, виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь. Аналітичні, прогностичні, проєктивні вміння нами побіжно згадувались, тому вважаємо важливим зупинитись на рефлексивних вміннях.

Рефлексивно-оцінну сферу О. С. Цокур вважає важливою сферою педагогічної свідомості. Рефлексія у більшості сучасних досліджень професійної компетентності розглядається як її елемент та умова розвитку. Рефлексія, за вітчизняними науковими традиціями, трактується як роздуми, внутрішня зосередженість, схильність аналізувати свої переживання. При рефлексії, як зазначається в документах проекту DeSeCo, суб'єкт стає об'єктом мислення [1, с.178].

В. О. Метаєва вважає, що значна частина якостей компетентного фахівця має рефлексивну природу, відрізняється «домінуванням особистісного потенціалу над предметним чи вузькопрофесійним змістом» [7, с.58]. Не випадково основоположники вивчення професіоналізму у вітчизняній науці Климів Є. О., Кузьміна Н. В., Маркова А. К. рефлексивну компетентність визначають як провідну у складній структурі професійної компетентності, часто виділяють її як самостійний елемент. Характеристика інших елементів свідчить про це, як вважає В. О. Метаєва, що вони «вимагають знання механізмів рефлексії» [7, с.59].

В. О. Метаєва вважає доцільним вживати у межах професійної підготовки термін професійна рефлексія, яка є неминучою для професійної діяльності. Професійна рефлексія розглядається вченою як процедура, акт мислительної діяльності, «форма теоретичної діяльності», спрямована на осмислення людиною своїх дій і переконань у сфері професійної діяльності, є «підґрунтям її особистісно-професійного розвитку». Професійний досвід людини виступає, на думку Метаєвої, «формальною стороною професійної рефлексії» [7, с.17].

С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкіна, Т. Ю. Колошина, Т. Б. Фролова вважають, що лише рефлексивне знання набуває особливої значимості для професійної поведінки. Яскраво залежність вирішення проблемних ситуацій від задіяння рефлексії проілюструвала О. О. Іванова. Так, описуючи алгоритм дій при зіткненні з невідомим, вона пропонує шість таких кроків:

- аналіз ситуації певними способами, із застосуванням відомих знань; усвідомлення знання як засобу вирішення проблеми; визначення можливих способів застосування знань;
- рефлексія ускладнення; усвідомлення «незнання» як необхідності набуття нового знання; визначення змісту «незнання» для конкретної ситуації;
- отримання різними способами нової інформації з метою переведення «незнання» у «знання»;
- використання нового знання для вирішення проблеми;
- рефлексія отриманого знання, набуття «знання» про «знання» [4].

Як бачимо, важливим для компетентності виявляється не лише знання, а й усвідомлення його відсутності, отримання знання «про знання».

На думку С. Ю. Степанова, Г. Ф. Похмелкіної, Т. Ю. Колошиної,

Т. Б. Фролової, рефлексія сприяє професійному розвитку і саморозвитку фахівця, «творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності». З позиції рефлексивної психології розвиток педагогічної майстерності, складовою якої можна розглядати й етнопедагогічну компетентність, неможливий поза «педагогічною творчістю, що культивується шляхом активізації рефлексивно-інноваційних процесів у мисленні, спілкуванні, діяльності» [11, с.11].

Важливість творчого прийняття різних форм та видів знань для професійної компетентності підкреслює Н. В. Гузій. За концепцією вченої, професійно-педагогічна компетентність становить зміст когнітивного компонента педагогічного професіоналізму. Дослідниця теж вважає, що набуття і функціонування професійно-педагогічної компетентності «забезпечується психолого-педагогічною організацією професійного мислення фахівця і динамікою його трансформації у педагогічну свідомість», підкреслюючи ґрунтування трансформації на «віднаходженні особистісного смислу педагогічних знань і засвоєної інформації, творчого прийняття їх ціннісної значущості у свій внутрішній світ» [2, с.181].

Варто згадати, що поняття «смысл» у довідковій літературі частіше трактується у двох значеннях: 1) внутрішній, логічний зміст (слова, речення, явища), що осягається розумом, значення; 2) мета, розумна підстава. Розвинене професійне мислення дає змогу педагогу грамотно оперувати знаннями, осмисливши їх, надавши певного значення, перевівши у площину педагогічної свідомості. Професійне мислення педагога уможлиблює бачення реальних проблем, вибір найбільш оптимальних та ефективних шляхів вирішення, знаходження нових підходів до їх розв'язання, виявлення творчості у своїй професійній діяльності. Описаний процес можна назвати дослідженням. Не випадково І. Г. Єрмаков компетентність визначає як «здатність дослідження». «Компетентність у певній сфері, - пише науковець, - це здатність дослідити цю сферу і висловити щодо неї адекватну оцінку, корисну як для діяльності у ній, так і утримання від тієї чи іншої діяльності» [3, с.226]. Таким чином, етнопедагогічна компетентність фахівця буде виявлятися в усвідомленні етнопедагогічної інформації, баченні її проблемності та можливих труднощів у застосуванні на практиці, адекватності оцінки власних етнопедагогічних знань та конкретної ситуації, щодо якої можна застосувати етнопедагогічний матеріал, здобутий у результаті освіти та самоосвіти.

Отже, структурний компонент етнопедагогічної компетентності, який передбачає отримання та опрацювання етнопедагогічної інформації, пізнання у межах відповідної галузі знань та сфери діяльності, ми вважаємо доцільним назвати когнітивним. Складовими цього компоненту є етнопедагогічні знання й інтелектуальні уміння; елементами – факти,

поняття, теорії, технології, які передбачають вербальне і невербальне осягнення. Систематизовані знання характеризуються комплексністю, усвідомленістю (зокрема, незнання), міцністю, дієвістю, динамічністю. Пізнавальні дії ґрунтуються на професійному мисленні та професійній свідомості, передбачають здатність до аналізу, порівняння, моделювання, прогнозування, рефлексії, віднаходження особистісного смислу, творче прийняття їх ціннісної значущості.

М. Роменвіль, розглядаючи особливості реалізації компетентнісного підходу в університетській освіті, наголошує на змінах орієнтирів щодо знань. Раніше спостерігався розвиток «мертвих знань» - тобто знань, які учень міг сприйняти, зрозуміти, та «не був здатним їх активізувати» в конкретних ситуаціях, у реальному світі. Новий підхід, підкреслює вчений, переорієнтує «цілі у бік мобілізації знань» [1, с.233]. Як відомо, мобілізація знань можлива при інтеграції різних їх видів.

Професійна компетентність педагога, як зазначає більшість вчених, містить сукупність психолого-педагогічних та спеціальних знань. Етнопедагогічна компетентність пронизує обидва блоки знань. Якщо враховувати, що система знань, депозитарій людських когнітивних категорій, через які реалізується процес пізнання, називається культурою, то когнітивний компонент етнопедагогічної компетентності включає елементи традиційного педагогічного досвіду людства, які вивчаються та описуються в межах філософії, етики, естетики, культурології, релігієзнавства, етнічної історії, етнографії дитинства, етнопсихології, етносоціології, етногеографії, мистецтвознавства, інших видів наук та їх галузей, частково об'єднані в етнопедагогіці.

Культурологічний підхід у вивченні етнопедагогічної компетентності зумовлює вирізнення окремих елементів педагогічного досвіду людства, які об'єднані в різних складових культури суспільства: етичній, моральній, трудовій, естетичній, фізичній, валеологічній, екологічній тощо. Групування етнопедагогічних знань може бути підпорядковане положенням В. А. Ніколаєва про провідні ідеї народної педагогіки, які має засвоїти фахівець з достатнім рівнем сформованості етнопедагогічної культури. Відповідно, етнопедагогічні знання можна розподілити в межах ідей цілепокладання, ідей змісту народного виховання, процесуальних ідей, які вивчаються етнопедагогікою.

Характеристика когнітивного компонента етнопедагогічної компетентності сучасного вчителя буде неповною без врахування такої загальної вимоги професійної компетентності, як уміння «використовувати інформацію» [10, с.149]. Якісне оволодіння етнопедагогічною компетентністю можливе при умові оперування різними інформаційними ресурсами, володіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, важливою структурною частиною етнопедагогічної компетентності виступає когнітивний компонент, який передбачає

отримання та опрацювання етнопедагогічної інформації, пізнання у межах відповідної галузі знань та сфери діяльності через задіяння професійного мислення та професійної свідомості, віднаходження особистісного смислу в етнопедагогічній інформації, творчого прийняття її ціннісної значущості. Складовими цього компоненту є етнопедагогічні знання й інтелектуальні уміння; елементами – етнопедагогічні факти, поняття, теорії, технології, які передбачають вербальне і невербальне їх осягнення фахівцем.

Перспективами вивчення проблеми може бути розгляд внутрішніх і зовнішніх структурних зв'язків когнітивного компонента етнопедагогічної компетентності, специфіки застосування отриманої інформації у процесі формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: ЦентрІон, 2005. – 640 с.
4. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
5. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: Монография / М. М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. - №3. - С.57-62.
8. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... докт. психол. наук / Е. К. Осипова. – М., 1988. – 302 с.
9. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
10. Професійна освіта: Словник / Уклад. С.У.Гончаренко та інші. За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – С.149
11. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина, Т. Ю. Колошина, Т. Б. Фролова // Вопросы психологии. - 1991. - №5. – С.5-12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, становлення його етнопедагогічної компетентності.